

Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual^{1,2}

M. Carmen Luciano Soriano, Inmaculada Gómez Becerra y Sonsoles Valdivia Salas

Universidad de Almería, España

RESUMEN

En este trabajo se presenta un ensayo analítico desde una perspectiva funcional-contextual bajo las aportaciones recientes en el ámbito de la conducta verbal, las relaciones arbitrarias entre eventos psicológicos y la derivación de funciones psicológicas. En este análisis, las aportaciones clásicas de la personalidad se resumen con cierto valor predictivo aunque reducido para la prevención y alteración del proceso del desarrollo de la personalidad. En una conceptualización funcional, los elementos básicos de la personalidad se definen en términos de clases de respuestas bajo el control de contingencias de reforzamiento particulares. Este artículo se centra, por un lado, en el desarrollo temprano de reforzadores condicionados y en el desarrollo de valores al hilo de la formación del comportamiento simbólico o lenguaje en el niño. Y por otro lado, en este trabajo se da razón del desarrollo de las clases de respuestas, así como de algunos de los contenidos de la personalidad en el contexto del autoconocimiento. Este análisis concierne al contexto ontogenético y, consecuentemente, hace referencia a las múltiples interacciones en las que el niño se ve envuelto desde su nacimiento. Por ello, el desarrollo de estos aspectos básicos de la personalidad se ubica y contiene, como un marco inexcusable, los valores culturales que definen los diferentes momentos históricos en la comunidad verbal de referencia. No obstante, el interés en este artículo se dirige más a las interacciones niño-adulto que sin duda están ajustadas, de un modo u otro, al marco sociocultural correspondiente. Así pues, se concluye con una reflexión sobre la responsabilidad de los adultos en el desarrollo de la personalidad de los niños.

Palabras claves: desarrollo de la personalidad, análisis funcional, análisis contextual, historia individual, formación de preferencias, valores, lenguaje, comportamiento simbólico, desarrollo del yo, autoconocimiento.

ABSTRACT

In this paper we present an analytic essay in a functional-contextual conceptualization based on the recent research on verbal behavior, behavior-behavior relations and derivation of psychological functions. Classical conceptualizations are viewed with predictive value although reduced implication for preventing and altering the developmental process of personality. In a functional perspective, the basic elements are defined in terms of responses

¹ La correspondencia sobre el presente artículo puede dirigirse a: Dra. M. Carmen Luciano, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Almería, 04120-Almería, España. E-mail: mluciano@ual.es.

² Las autoras agradecen al Dr. Adolfo Cangas y al Dr. Francisco Javier Molina sus comentarios y sugerencias a una versión más amplia de este trabajo.

classes under the control of particular contingencies of reinforcement. In this paper, we focus, in the one hand, in the early development of conditioned reinforcers to the later developmental process of values encompassed by the development of language as a symbolic behavior. On the other hand, we focus in the development of basic response classes and some of the contents of personality in the context named as self-knowledge. This analysis of personality is concerned in a ontogenetic context and so through multiple interactions in which the child is involved from his/her birth. Consequently, the development of these basic elements of personality is contextualized, necessarily, under the cultural values defining historical moments by the corresponding verbal community as a whole. However, the interest in this paper is more addressed to the individual child-adults interactions that needless to say are adjusted in one way or another to the sociocultural frame. Given that, the paper concludes with an appealing to the adults' responsibility in the development of basic component of personality.

Key words: Personality development, functional analysis, contextual analysis, individual history, preferences, values, language, symbolic behavior, the development of self, selfknowledge.

Posiblemente no resulte novedoso hablar sobre el estilo y actitud personal en el afrontamiento de los avatares de la vida; sin embargo, sí parece haber un interés probablemente excesivo en estos temas, como resulta evidente al contemplar el contenido de la literatura en auge.

Parece ser el tiempo de exacerbación de los dramas o los problemas que uno ha de abordar en el transcurso de la vida. Los temas estrella son los que relatan e introducen al lector en los problemas interpersonales y los personales. Los libros de autoayuda, conglomerado de consejos diversos, incluidos aquellos sobre cómo educar a los hijos, son cada vez más numerosos y su lectura alienta –con diferentes métodos– hacia modos de funcionamiento que le permitan a uno “ser exitoso sin mucha dificultad” en las diferentes facetas de la vida. La cuestión es el referente en el que se ubica el funcionamiento para ser exitoso y ser feliz sin complicaciones. Esa necesidad de lectura para saber cómo manejarse en los asuntos humanos pone en evidencia las dificultades que la gente encuentra y la conversión del arte de vivir en algo que, aún siendo un arte, queda convertido en técnicas o reglas a seguir “según” los textos indican. De hecho, cada vez es más frecuente presenciar el grado de intromisión en manejar el arte de vivir en los incipientes libros dirigidos a niños y adolescentes. Y esto puede resultar tanto un problema como una posible solución. En consonancia con los datos disponibles sobre cómo llevar la vida, destaca un elemento común que, a su vez, está presente en la mayoría de trastornos psicológicos y que se refiere a la ubicuidad de un tipo de funcionamiento en el que la persona se enreda luchando contra aspectos de la vida que no se pueden cambiar (o bien el costo del cambio es extremo). Es éste un funcionamiento donde no se aceptan los productos naturales de la vida humana, habidas nuestras características como seres verbales (y, por tanto, con la capacidad de sufrir y de disfrutar más que si no lo fuéramos). Es un tipo de afrontamiento que limita la vida de manera extraordinaria, que se presenta cada vez más extendido entre la población occidental y cuyas condiciones de origen han de ser alteradas para paliar su impacto.

Teniendo en cuenta las ventajas y desventajas de la condición humana, en este artículo se plantean algunas consideraciones sobre el desarrollo de la personalidad que retoma las preguntas sobre qué tipo de personalidad se está fomentando en los niños que serán los adolescentes del mañana y, más tarde, los adultos del siglo XXI.

Dicho lo anterior, en este trabajo se presenta un ensayo analítico desde una perspectiva funcional-contextual bajo las aportaciones recientes en el ámbito de la conducta verbal, las relaciones arbitrarias entre eventos psicológicos y la derivación de funciones psicológicas. En este análisis, las aportaciones clásicas de la personalidad se resumen con cierto valor predictivo aunque reducido para la prevención y alteración del proceso del desarrollo de la personalidad. El presente análisis concierne al contexto ontogenético y, consecuentemente, hace referencia a las múltiples interacciones en las que el niño se ve envuelto desde su nacimiento. Por ello, el desarrollo de estos aspectos básicos de la personalidad se ubica y contiene, como un marco inexcusable, los valores culturales que definen los diferentes momentos históricos en la comunidad verbal de referencia. No obstante, el interés en este artículo se dirige más a las interacciones cercanas niño-adulto que sin duda están ajustadas, de un modo u otro, al marco sociocultural correspondiente.

Se pretende delimitar algunas de las condiciones socioverbales que fomentan y perpetúan diferentes estilos de funcionamiento personal, donde la responsabilidad de los adultos emerge frente a la “suerte” u otras pseudoexplicaciones que no lo son, pero que permiten eludir la responsabilidad de quienes generamos condiciones para un caldo de cultivo en una dirección que dificulte a nuestros niños la toma de responsabilidad y aceptación de la condición humana que la vida les va a demandar. Siendo así, un primer apartado se centra en el análisis de la personalidad en lo cotidiano. El segundo apartado -más técnico- presenta una síntesis breve sobre distintos modos de estudiar la personalidad. El apartado tercero presenta el desarrollo temprano de preferencias o reforzadores condicionados y de valores al hilo de la formación del comportamiento verbal en el niño. También incluye el desarrollo de las clases de respuestas funcionalmente controladas por reforzadores o valores. El cuarto apartado hace referencia al desarrollo del yo y a algunos contenidos de la personalidad en el contexto del autoconocimiento. Por último, se concluye con un resumen crítico sobre la responsabilidad de los adultos en el desarrollo de la personalidad de los niños.

LA IMPORTANCIA DE LA PERSONALIDAD EN LO COTIDIANO

Son numerosas las preguntas que surgen al hablar de la personalidad, por ejemplo, ¿cómo se originan los valores? ¿Por qué a una persona le gusta estar sola y a otra le gusta estar con gente? ¿Por qué una persona prefiere cualquier cosa antes que tener el más mínimo sufrimiento y otra persona es capaz de pasarlo mal por el bien de otros?; o, ¿es la personalidad tan consistente y estable ante circunstancias distintas como para poder detectar generalizaciones como las indicadas anteriormente?, o por el contrario, ¿es específica y se circunscribe a diferentes contextos? ¿Podemos hablar en un sentido global del yo o debemos hablar de yoes específicos? ¿Podemos hablar de autoestima como dimensión global o de creencias de autoeficacia según circunstancias? ¿Muestran

las personas estilos atribucionales globales o sus atribuciones dependen del contenido y de las circunstancias implicadas en las mismas?, etcétera.

Coloquialmente se entiende la personalidad como aquello que caracteriza a una persona, su manera de pensar, de actuar, o de reaccionar, aquello que la diferencia de otras personas y que permite que exista cierta consistencia o estabilidad a través de diferentes situaciones o circunstancias. Asimismo, lo que una persona describe sobre sí misma se considera fundamental para determinar y conocer su personalidad; esto es lo que se denomina autoconocimiento, como la descripción que uno hace de sus actuaciones, sus preferencias y valores, del talante o forma de reaccionar ante diferentes situaciones, o sea sus comportamientos autorreferidos (Fierro, 1983, 1996c), piedra angular de la evaluación formal de la personalidad (Pervin, 1996). La importancia de la personalidad, del temperamento, se observa desde la primera infancia. Por ejemplo, se apunta a que el bebé tiene ya gustos y modos de expresarlos que son particulares a "su personalidad". Se comenta sobre sus preferencias y sensibilidades, que se entienden intrínsecas al niño en cuestión. Es fácilmente observable, en el ámbito de las interacciones cotidianas, la necesidad de dar explicación a esas características personales. Se dice, "es así, va con él desde que nació, es algo genético, es como su abuelo, o su padre, cada niño es cada niño con sus peculiaridades tan diferentes como el color de los ojos". No cabe duda de que esta información tiene que proporcionar algún beneficio, ya que valorar y conjeturar sobre el recién nacido es una de las interacciones entre adultos más frecuentes en la vida del bebé aunque éste no pueda captar aún nada de ello.

De igual forma, la importancia del conocimiento sobre los otros está presente en casi toda nuestra interacción con el medio social (por ejemplo, los temas de los programas de TV, de las películas, de las conversaciones en el trabajo, de la investigación social, etcétera). El interés de los adultos en que desde bien pronto los niños aprendan a entender a otros, a detectar las claves que les digan cómo otros funcionan y lo que les gusta o disgusta, es algo que perpetuamos en las interacciones cotidianas con nuestros hijos, en el trabajo y otros ámbitos; y esto ocurre a la par que —como organismos sociales— estamos involucrados en el mismo proceso de socialización.

Como comunidad, nos resulta enormemente beneficioso conocer los gustos, preferencias, modos de funcionamiento de otros (por ejemplo, saber si una persona "es" tímida o si "es muy abierta a la aventura", si "le gusta estar con los demás" o al contrario "le gusta estar solo", "si le gusta preguntar" o "prefiere escuchar y observar", si "le gusta que le mimen, o bien no", si "tiende a la mentira", si "busca su bienestar por encima de todo", etcétera) en tanto que esa información puede generar las condiciones que faciliten o prevengan situaciones puntuales, a la par que confiere cierta seguridad y estabilidad en la relación con los otros. Lo contrario sería el caos, ya que conocer la "personalidad de alguien" (cómo piensa, qué le gusta, cómo reacciona, etcétera) nos sitúa en mejor posición para estar al lado, o frente a esa persona. El interés por saber de los otros gira desde la organización de actividades comunitarias que atraigan al máximo de individuos, hasta la organización de actividades (proyección de ideas) que paulatinamente conduzcan de unas preferencias a otras, incluyendo la organización de las políticas electorales.

Cuando nos centramos en el ámbito de la infancia, aunque en apariencia simpli-

ficado, el asunto es harto complicado ya que las preferencias a la par que los modos de conseguir las, están en plena formación. Es por el hecho de que todo el repertorio está en formación -y que cada interacción es un ingrediente más a los que ya se han proporcionado- que los posicionamientos y las actuaciones de los adultos -tanto padres como profesionales- adquieren el máximo valor y, sin embargo, con frecuencia se oponen “como si unos tirasen del brazo izquierdo del niño y otros del derecho”. Un ejemplo frecuente delata estos problemas: a veces una madre entiende que dadas las preferencias del niño hay que dejar que las tenga señalando que “es su modo de expresar su personalidad” y de “realizarse”, mientras que el padre entiende que hay que moldear (léase guiar o encaminar) esas preferencias hacia otras que puedan resultar más adecuadas para su futuro. Es fácil para todos observar estas discrepancias, por ejemplo entre los padres y profesores al educar a los niños, o entre los políticos en esos ámbitos al ofrecernos sus programas electorales y así conseguir, o no, nuestros votos.

Teniendo las definiciones cotidianas presentes, a continuación se delimitan las aportaciones de los estudiosos de la personalidad, haciendo especial énfasis en su capacidad para ofrecer respuesta a las preguntas sobre las que se asienta la importancia de la personalidad; por ejemplo, a las siguientes cuestiones: ¿cómo se comportará una persona en ciertas condiciones? ¿Cómo se forma la personalidad? ¿Cómo se puede impedir que se conforme una personalidad en la niñez y la adolescencia que finalmente conduzca a limitaciones en la vida adulta?, o ¿cómo se puede cambiar la personalidad si fuese el caso?

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD

En el marco de las ciencias sociales, más allá del análisis cotidiano, el estudio de la personalidad muestra un amplio abanico de definiciones y modelos explicativos. No se pretende abordar en este trabajo un análisis pormenorizado de las diferentes maneras de conceptualizar y explicar la personalidad (véase una recopilación de modelos de la personalidad en Fierro, 1996a; Pelechano, 1993; Pervin, 1996; entre otros), aunque sí apuntar a la diversidad de aproximaciones existentes y, principalmente, si éstas responden, o no, eficazmente a las cuestiones antes señaladas.

De hecho, la literatura especializada muestra que no existe consenso sobre la manera de conceptualizar la personalidad ni sobre su tipología, así la tónica general es eludir la definición de personalidad y su caracterización en dimensiones concretas. Sin embargo, el *maremagnum* de categorías o tipos de personalidad es un hecho. Para hacernos una idea, Allport señalaba ya en 1937 alrededor de cincuenta definiciones. No obstante, una característica que las aúna es entender que “algo en” la persona le hace distinto a los demás y da cuenta de su patrón consistente de funcionamiento. Consecuentemente, la detección de ese algo sería necesario para predecir lo que esa persona hará en particulares condiciones (véase revisión en Andreu, 1996; Pervin, 1989; entre otros). Estos puntos de vista están diseminados en el mundo cotidiano y, por tanto, no ha de extrañar que coincidan las explicaciones y conjeturas en la comunidad no científica y en aquella que estudia la personalidad bajo un marco científico. A estos aspectos dedicamos los siguientes párrafos.

La *aproximación dominante en psicología* a la hora de conceptualizar y categorizar la personalidad ha sido el modelo de rasgos, como los elementos estructurales de la personalidad. Los diferentes modelos de rasgos apoyan su naturaleza biológica-hereditaria, así como su capacidad de predecir. La taxonomía de los rasgos ha sido el trabajo de innumerables investigadores, a pesar de lo cual se ha pasado desde la multitud de rasgos propuesta por Allport, hasta una reducción de 16 rasgos elaborada por Cattell a través de análisis factoriales y reflejada en el test de personalidad 16PF; seguido por la clásica y más divulgada aproximación de Eysenck que delimita la personalidad en tres dimensiones (introversión-extraversión, neuroticismo y psicoticismo); y, por último, el modelo de los “cinco factores” o “cinco grandes” (en concreto, grado de apertura a la experiencia, nivel de conciencia, extraversión, neuroticismo, y afabilidad) (Golberg, 1993).

Genéricamente, todos estos modelos han sido criticados en su papel predictor del comportamiento (Fierro, 1996b; Pervin, 1996). Fruto de tales análisis críticos, se abren paso aproximaciones, antes en estado latente, en las que predomina la idea de la personalidad como una construcción sociohistórica, concebida más como dimensiones que como rasgos. Un ejemplo es el modelo circunplejo de la conducta interpersonal (véase en Pervin, 1996) con dos dimensiones, dominancia-sumisión y extroversión y, al menos, ocho tipos o dimensiones interpersonales (insensible-cruel, gregario-extroversión, seguro-dominante, reservado-introvertido, etcétera).

De manera genérica, los modelos clásicos (cada uno en mayor o menor medida) delimitan tipos de personalidad de manera exclusivamente formal, topográfica y descontextualizada, y contienen, a un nivel u otro, los mismos problemas. De hecho, se refieren a relaciones entre unas cosas y otras que a su vez son explicadas sobre la base de factores genéticos, o de un homúnculo cada vez más sofisticado que finalmente acaba teniendo medidas neurofisiológicas y, por tanto, convirtiendo al cerebro en el “fantasma en la máquina” que expresara Ryle (1949) como metáfora a la del “homúnculo” en la persona.

Entendida así la personalidad, su desarrollo ha de hacerse a partir del conocimiento de ese “algo interno”, que una vez localizado o detectado permitiría gastar el resto de nuestro tiempo en predecir su funcionamiento. Por ejemplo, cada vez que el niño muestre un comportamiento agresivo, diremos que “su algo” lo ha generado y, si cambia su comportamiento, diremos que ha cambiado “ese algo”. Esto es lo que de modo reiterado en psicología se ha considerado una explicación circular en tanto que no explica nada y siempre se autoperpetúa (MacCorquordale y Meehl, 1948). Todo ello sería correcto si fuera útil para cambiar el funcionamiento psicológico, es decir, no sólo para predecir que una acción ocurrirá si se da el “rasgo oportuno” sino principalmente para prevenir o generar un tipo de tendencia desde la infancia, o para alterar un tipo de funcionamiento que esté resultando limitante (por ejemplo, la preferencia por conseguir siempre lo que se quiere a través de métodos agresivos, o la preferencia por sentirse bien de inmediato a costa de dejar de hacer aquello que al final es importante para uno).

Entre *otras aproximaciones distantes a la corriente de los rasgos* cabe destacar el modelo de parámetros de Pelechano (1973, 1996), con un énfasis sociocultural que

conceptúa la personalidad en términos de parámetros de estímulo, de persona y de respuesta en continua interacción apelando a diferentes procesos de aprendizaje en el contexto cultural. Por otro lado, se ha postulado como perspectiva integradora el modelo interaccionista holístico-dinámico de Magnusson y Torestäd (1993) –véase análisis detallado y comparativo del mismo en López Soler (1996). Aproximaciones complejas y de sumo interés que necesitarían de un estudio detallado, que no es el objetivo de este artículo.

Los *modelos conductuales de la personalidad* resultan escasamente compatibles con los anteriores modos de entenderla, no tanto al definirla en estilos, rasgos, o dimensiones, establecidos de un modo correlacional, como principalmente al dar razón de la misma. O sea, al explicar los tipos de pensamientos, la procedencia de las preferencias o los valores (en los adultos), los modos distintos para conseguirlos y la formación del uno mismo como eje de la personalidad. En las aproximaciones conductuales, la personalidad se explica por la historia individual, como el resto de los aspectos psicológicos. Sirvan de ejemplo las definiciones y explicaciones de algunos autores clásicos en el marco conductual. Skinner (1974) definía el yo y la personalidad como “un repertorio de conducta impartido por una serie organizada de contingencias”... y resaltaba que “una personalidad particular está unida a un tipo particular de ocasión...” y, por tanto, “a unas contingencias identificables”. En la misma dirección, Kantor y Smith (1975) definían la personalidad –y su cambio- por las características de las instituciones culturales (incluyendo el lenguaje) a las que cada individuo se expone desde su nacimiento, apelando a ellas tanto para explicar la personalidad de poblaciones (por ejemplo, la taciturnidad de los ingleses o la vivacidad de los franceses) como para explicar la personalidad tímida, la valiente, la emotiva y la magnética. Bijou y Baer (1961) señalaban que la personalidad es el desarrollo evolutivo, en las contingencias naturales y sociales, de destrezas, percepciones y motivaciones que hacen a un niño un ser diferencialmente socializado. Organizan el desarrollo de la personalidad a través de todos los ámbitos de la vida de un niño con especial hincapié en la importancia del lenguaje para el desarrollo que calificaron como moral o regulado verbalmente por instancias múltiples (véase una síntesis de esta aproximación en Luciano y López, 1994). Entre otros autores relevantes en un marco conductual destacan Staats (1975), quien organiza la personalidad como repertorios conductuales básicos, y Ribes (1990) quien intenta aislar estilos interactivos. En todos los casos, se apela a la historia individual para pormenorizar sobre la personalidad, aunque no se han sistematizado las diferentes historias de un modo que resulte útil para establecer ciertas tipologías (patrones o estilos) de personalidad.

En sintonía con estas afirmaciones, la explicación de la personalidad estaría en la comprensión de la historia individual, lo que inexcusablemente implica la aportación de la filogenia en cada persona y del sistema sociocultural e histórico de los individuos. Para lo que aquí interesa, lo importante es que todas las aproximaciones conductuales (desde las más clásicas hasta las más recientes) tienen como punto común el hecho de que niegan que la personalidad sea un producto de un esquema de funcionamiento previo a las interacciones sociales y que sea una variable causal que explique el comportamiento. Más bien al contrario, han de ser explicados su origen y la forma de

alterarla.

Desde esta perspectiva funcional, y al margen de la crítica y el análisis histórico conceptual que los trabajos sobre el establecimiento de rasgos merezca (véase al respecto Fierro, 1996b; Pelechano, 1993; entre otros), ninguno de los factores aislados resulta "explicativo" de la personalidad sino que, en cualquier caso, tales factores han de ser explicados tanto en su contenido como en su relación con otras conductas. Pero, a la par, los modelos conductuales tampoco han informado sobre qué historias puntuales son responsables de los tipos de personalidad o de los rasgos aislados de un modo u otro, o dicho en otros términos, de los grupos de respuestas que definen un "rasgo". Por tanto, unas aproximaciones se han quedado en el punto de la descripción entre variables diversas y tipos de respuestas, y otras han rechazado esos modos de afrontar la personalidad y han apuntado a la historia individual, pero tampoco han proporcionado información suficiente sobre la específica historia para un grupo de respuestas. En consecuencia, se hace necesario un punto de ajuste, que sería el análisis experimental de los rasgos o estilos personales diferenciados.

Cabe señalar que la escasa vitalidad experimental que las aproximaciones conductuales han tenido, es una trayectoria que en la actualidad está cambiando, habiendo surgido en los últimos años un interés por el análisis experimental de la personalidad que acoja y pueda explicar de un modo realmente funcional los datos correlacionales aportados desde el estudio clásico de la personalidad. Es así que los rasgos y estilos de personalidad identificados o aislados a nivel correlacional son entendidos, desde las aproximaciones conductual-funcionales más recientes, como clases de respuestas (Harrington, Fink, y Dougher, 2001; Harzem, 1984; Lubinski y Thompson, 1986; Luciano, 1996a; Luciano y Hayes, 2001; Meehl, 1986; Parker, Bolling y Kohlenberg, 1998; Tustin, 2000). Por ejemplo, Tustin (2000) especifica que los rasgos de personalidad pueden ser entendidos como unidades funcionales que consisten en elementos de contingencias de reforzamiento, lo que permite ver las diferencias individuales como diferencias en las contingencias potenciales de reforzamiento. Siguiendo esta lógica y tomando el ejemplo de la introversión, Harrington, Fink y Dougher (2001), señalan que ésta no es simplemente la tendencia a ser tímido, o a estar callado y a evitar a otros, sino una descripción de reforzadores. Esto es, a las personas introvertidas les resultaría reforzante evitar a las multitudes y preferirían gastar tiempo solos o con pocas personas.

Atendiendo a su formación (que se presenta de manera más detallada en el siguiente apartado), la personalidad se conforma a través de clases de respuestas seleccionadas por las contingencias relevantes (por ejemplo, estar lejos de otros en el caso mencionado en tanto que los otros se hubieran perpetuado como estímulos aversivos condicionados). Más aún, con el desarrollo del lenguaje se forman clases de respuestas seleccionadas a través de los valores simbólicos hasta el punto de regular el comportamiento hacia la consecución de reforzadores morales, lejanos en el tiempo (por ejemplo, el valor reforzante de la salud, o el valor simbólico del compromiso con ciertas ideas, el valor del esfuerzo para conseguir objetivos a largo plazo y altruistas, etcétera).

La personalidad entendida de esta manera (tanto en lo relativo a su naturaleza y estructura como a su formación) no sólo permite predecir cómo podrá reaccionar un

individuo a nivel de lo que piense, sienta o haga, sino que conociendo la función que define una clase de respuestas en una persona particular, resultan comprensibles los mecanismos a los que responde su manera de proceder y su cambio cuando así se requiera.

Dado que el interés de este trabajo se dirige al inicio del desarrollo de la personalidad, nos detendremos principalmente en aspectos que son básicos para el establecimiento de las preferencias, los valores o reforzadores y de las clases de respuestas que quedan seleccionadas por los mismos. También nos adentraremos en el proceso paralelo que da cuenta de la formación del yo, y de las condiciones por las cuales uno llega a tener conocimiento de su persona (como ser singular, como algo único, genuino, verdadero e intransferible), de sus pensamientos y sentimientos, así como de los intereses y mecanismos para conseguirlos.

FORMACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE PREFERENCIAS TEMPRANAS Y VALORES, Y LA CONFORMACIÓN DE CLASES DE RESPUESTAS

Desde una perspectiva conductual-funcional-radical (por ejemplo, Bijou y Baer, 1961; Bijou, 1976, 1995; Catania, 1998; Luciano, 1996b; Rosales-Ruiz y Baer, 1997) y contextual (véase la Teoría del Marco Relacional de Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001) la investigación disponible provee suficiente información para esclarecer los modos en que estímulos nuevos pueden adquirir funciones reforzantes, aversivas, discriminativas y motivacionales, bien de manera directa (a través de contingencias) o por mecanismos relacionales o verbales. Presentamos a continuación el desarrollo temprano de las preferencias, los reforzadores condicionados y simbólicos, y de las clases de respuestas que se conforman en torno a esos reforzadores, y que más adelante en la vida serán catalogados como los valores personales.

El desarrollo de las preferencias, de los valores o reforzadores desde la infancia

Las motivaciones o preferencias que se desarrollan a partir del aporte genético en los primeros meses son la base para los siguientes seis meses, y las potenciadas en el primer año lo serán para el segundo y así sucesivamente. De este modo, estas preferencias se convierten, más adelante, en los valores o fines que regulan la vida del adolescente y más tarde del adolescente convertido en adulto. En este proceso es sencillo perder de vista las interacciones que originan las primeras preferencias sobre la base de las que vienen dadas biológicamente por la pertenencia a la especie.

En primer término, proponemos al lector realizar la siguiente experiencia si tiene oportunidad. Contemple a un recién nacido y note cómo se hacen presentes “verbalmente” algunas valoraciones sobre si es fuerte o débil, guapo o no mucho, a quién se parece, es “comilón” o no mucho, es llorón o tranquilo, es muy activo o no, parece inteligente, le gusta estar en brazos o de otro modo, y un sinfín de valoraciones y apreciaciones más a las que responderemos según proceda de acuerdo a nuestra historia y circunstancias. Invitamos ahora a contemplar a un bebé de nueve meses y observar qué otras valoraciones surgen, por ejemplo, le gusta la música, mover y jugar con los

pies, tomar el biberón en cierta posición, que le den masajes, tocar unos juguetes más que otros, que le paseen en coche, le gusta que su hermana se esconda tras una sábana y encontrarla, no le gustan ciertos sonidos, ni ciertos sabores, prefiere dormir en los brazos de sus padres, en la cuna, etcétera.

Es cierto que aún se desconoce mucho de hasta qué punto influyen o predominan las preferencias o los reforzadores primarios sobre los formados en la ontogenia, y hasta qué punto difieren en su importancia de unos bebés a otros. Más aún, es muy limitado el conocimiento sobre cuáles pueden ser concebidos como reforzadores primarios y las condiciones de su selección, y por tanto su valor de supervivencia actual. Estos son aspectos que los biólogos tendrán que responder, aunque tal información no cambiará las leyes por las que se generan los nuevos reforzadores desde los primarios, como recogía Skinner (1974). De hecho, los estímulos neutros adquieren sus funciones, reforzantes o aversivos, por asociación directa o verbal a estímulos primarios (y a otros ya condicionados), así como, por los mismos mecanismos, cambian de reforzantes a aversivos o se altera la prioridad de unos sobre otros. Algunos *ejemplos* permitirán mostrar lo fácil que resulta la *formación de preferencias condicionadas tempranas* y lo fácil que es también obviar precisamente ese proceso y adjudicar el resultado a causas intrínsecas al niño o por circunstancias supersticiosas. Se trata pues de ejemplos que ilustran cómo estos reforzadores primarios van estableciendo la estructura personal.

Ejemplo 1. La formación directa de reforzadores o gustos condicionados. Tengamos de entrada presente los datos que muestran lo potente que es la estimulación táctil y auditiva en los bebés desde bien pronto. Dada esta sensibilidad inicial pensemos ahora en los primeros contactos del bebé con el mundo: es la madre con su voz, su olor, quien por primera y sucesivas veces le alimenta cuando está privado de comida (un reforzador primario acompañado de otros como el contacto físico con el cuerpo de la madre, especialmente si la lactancia es natural). Desde ese conjunto de interacciones, es sencillo que estímulos inicialmente neutros, como el olor de la madre, su tono de voz e incluso su forma de mirar, lleguen a convertirse en potentes eventos reforzantes que resulten, por tanto, agradables para el niño. A la par, este tipo de estímulo también se asocia a otros eventos primarios tanto positivos como negativos (cuya eliminación es un potente reforzador). Tal es el caso cuando también es la mamá quién le baña, juega con él, le asea cuando está molesto, le arropa cuando tiene frío, le alivia con masajes cuando tiene molestias estomacales, le canta y permanece a su lado cuando se ha despertado soliviantado por algún ruido, enfermedad, etcétera. Si son el papá y la mamá quienes llevan a cabo tales actividades, no sólo será la voz, la mirada, el olor, el contacto de la madre lo que adquirirá un gran valor para el niño sino la voz, mirada, y resto de estimulaciones que proceden del padre. En todas estas interacciones básicas y primarias, las palabras (canciones, susurros) de mamá y/o papá, sus tonos de voz, sus caricias o el mero contacto con ellos, y posteriormente su presencia y sus gestos se habrán asociado con las necesidades básicas antes indicadas (el alimento, la limpieza o higiene, la estimulación táctil agradable...) alcanzando un valor reforzante y convirtiéndose en señales potentes para cubrir tales demandas. Así podremos presenciar desde bien pronto cómo el bebé se gira hacia el lugar del que procede la voz de sus padres, deja de llorar cuando estos le tocan, les busca cuando tiene hambre, más adelante les echa los brazos cuando necesita algo, etcétera.

De igual manera, estos mismos eventos inicialmente neutros para el niño, pueden llegar a convertirse en aversivos si se asocian a estímulos aversivos incondicionados o primarios. Por ejemplo, cuando ciertos contextos hospitalarios, o cierto instrumental o incluso algún profesional al realizar su labor produce dolor al niño, tanto su voz como otros muchos estímulos en ese

contexto llegan a adquirir las funciones de la estimulación dolorosa. Y como es lógico, la respuesta más natural será llorar y responder de algún modo que le aleje de tal estimulación.

De otro lado, a la formación y consolidación de preferencias adquiridas por condicionamiento directo, según el niño va desarrollando el repertorio verbal, hay que añadir la formación indirecta de la capacidad reforzante y aversiva por mecanismos relacionales o verbales. El siguiente ejemplo muestra, *grosso modo*, ese mecanismo indirecto de formación de funciones.

Ejemplo 2. La formación indirecta de reforzadores o gustos a través de una vía relacional o verbal. Si el niño llama a su osito "PO" y le dan, por primera vez, un muñeco que también llaman PO, es probable que el niño intente hacer con el muñeco lo que habitualmente hace con el osito. Lógicamente, la intervención de los padres cambiará esa novedad de su comportamiento ante el muñeco novedoso de manera que no lo trate como un osito. Por este mismo proceso verbal, si el niño hubiera tenido una experiencia negativa con su osito (y lo rechazase y llorase si alguien se lo aproxima), al darle el muñeco con el mismo nombre PO, el niño reaccionaría de la misma forma. Esto habría ocurrido porque a través de PO, el muñeco y el osito quedan coordinados y la función de uno de ellos se transfiere al otro.

Poco a poco el niño aprende muchas otras relaciones entre las cosas a la par que las de coordinación, entre ellas, que hay cosas que son diferentes y otras opuestas. Por ejemplo, si el niño aprende a poner en una caja todos los objetos que son rojos, y en otra todos los objetos que son azules, y la mamá sólo le alaba cuando coge los objetos rojos, es probable que el niño desarrolle una aversión hacia los azules (y no se acerque ni los elija), sin que se hayan dado contingencias expresas con ellos. Por razones parecidas, y habiéndose establecido una mínima discriminación de colores, si cuando le visten de amarillo le aplauden, le dicen "guapo", le sonrían (o cualquier otra acción que sea del agrado del niño), es probable que no quiera vestirse de rojo y que llegue a decir "no guapo" por primera en su vida si le visten de rojo.

Los siguientes ejemplos muestran la formación de distintos estilos interactivos.

Ejemplo 3. Condiciones que favorecen la rigidez y la flexibilidad. Se dice que ambientes rígidos, con rutinas y hábitos excesivamente estrictos que permiten escasa variabilidad de respuesta, hace probable que las personas tengan preferencias o gustos escasos y poco variados. Por el contrario, ambientes de socialización con criterios más flexibles, que no absolutamente permisivos, y con rutinas más variables, permiten al niño la exploración y la adaptación a situaciones diversas, que a su vez harán probable que sus preferencias se multipliquen. Para ilustrar, tomemos el ejemplo de la alimentación; el niño expuesto a escasa variedad de alimentos tendrá escasas preferencias, ya que de entrada su abanico de elección es muy reducido; por el contrario, un niño que prueba alimentos diversos está en condiciones de presentar una gama de preferencias más amplia, ya que su abanico de elección ha sido extenso, ha llegado a contactar con las propiedades de múltiples alimentos, y esto ofrece una gama de posibilidades para su selección que puede ser tanto una ventaja como una limitación.

Ejemplo 4. Condiciones favorables a la formación de un estilo dependiente y frágil. También la preferencia por la cercanía de la madre, por ejemplo, puede ilustrar la formación de preferencias condicionadas que a la larga podrían llevar a la calificación de una tendencia personal, dependiente de otras personas y débil en situaciones de inseguridad. Imaginemos un niño que desde que nace, su principal y casi única cuidadora es su madre, la cual tiende a estar presente en cada una de las cosas que hace su hijo procurando evitarle toda suerte de daño físico,

de frustración, de error, de malestar...; acompañando esto de palabras como “no pasa nada, estás seguro si mamá está cerca”, o “no te preocupes, mamá regresa pronto”, “si te pasa algo llamarán a mamá de inmediato” (en el caso de tener que mantenerse alejados, por ejemplo cuando el niño acude al colegio). Si esto se perpetúa en muchas circunstancias el producto resultante podría ser un niño que tiende a permanecer cerca de la madre (que habría adquirido funciones de estímulo reforzante para seguridad) y por tanto ante cualquier situación sin señales de su madre mostraría inseguridad. Así, el niño tendería a evitar toda situación que le obligara a estar solo o en compañía de otras personas, situación que lo convertiría en vulnerable en tanto la madre no estuviese, ya que no habría aprendido a evitar el “peligro” por sí mismo.

En los ejemplos expuestos se aprecia cómo paralelamente a la formación de las preferencias se van conformando ciertas tendencias de comportamiento o conjunto de respuestas, que van en la dirección de acceder a los estímulos preferidos. Se denomina *clase de respuestas* a dicho *conjunto de respuestas* que pueden ser *topográficamente* (esto es, en su forma) *diferentes* pero que quedan seleccionadas como *funcionalmente equivalentes* al acceder a la misma contingencia de reforzamiento. En el cuarto ejemplo de los hasta ahora expuestos, diferentes respuestas del niño, como llorar cuando está solo, rechazar cualquier invitación a acudir a fiestas en ausencia de su madre, permanecer inmóvil mientras la madre no está cerca, etcétera, son funcionalmente equivalentes (aunque las topografías sean distintas) en tanto que hubieran quedado seleccionadas por mantener la cercanía de la madre y evitar todo aquello no mediado por ella, y por tanto constituirían una clase de respuestas. A su vez, *una misma respuesta* también puede servir para alcanzar diferentes reforzadores, por lo que puede llegar a tener *diferentes funciones*. A veces esto ocurre en el mismo individuo y, desde luego, es un resultado frecuente entre personas.

Los ejemplos expuestos muestran las condiciones en las que se pueden potenciar diferentes respuestas o la misma para acceder a un tipo de motivación, de manera que el niño aprende ciertos comportamientos de aproximación y otros de evitación como sistema de regulación. En este punto cabe hacer un paréntesis que nos dé un poco de perspectiva en el análisis de la procedencia y el asentamiento de preferencias. Para ello valen los estudios sobre las *contingencias que seleccionan comportamientos en la infancia* (véase, Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman y Richman, 1982). Estos estudios han identificado *cuatro categorías básicas de reforzamiento* en personas con problemas en el desarrollo: los reforzadores tangibles, la atención social, la estimulación sensorial, y el escape de tareas. Estas preferencias que se asocian a las personas con retraso en el desarrollo, caben relacionarse, con más acierto y exactitud, a las condiciones y el tipo de interacciones que potencian quienes viven y educan a estas personas. Por otro lado, los reforzadores estipulados para la población con retraso en el desarrollo también parecen extenderse a la población infantil en general. Por ejemplo, (1) los datos que se ofrecen respecto a la primera infancia, muestran preferencias por conseguir la *atención* de los padres, aunque rápidamente la atención de los iguales sea un potente reforzador que —especialmente en la adolescencia— ensombrece considerablemente el valor de los padres como reforzadores. (2) Es conocido el cúmulo de comportamientos que se han desarrollado para *evitar* las tareas, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Esto viene a señalar que los adultos, en general, no hemos conseguido propiciar un contexto

apropiado para que los comportamientos en ciertas tareas, como el estudio, tengan un valor simbólico (aquellas que no les valen de modo inmediato sino que sirven como medios de aprendizaje para otras con valor a largo plazo). Igualmente, es conocido que los niños, los jóvenes y los adultos cada vez con más frecuencia nos alejamos de las tareas complicadas y que requieren esfuerzo o que no proporcionan placer de inmediato. Es más, en el afán por obtener rápida y fácilmente lo que uno desea, somos modelos y formulamos descripciones de nuestro comportamiento y del de otros que –cuando el niño es verbal- pueden servir para propiciar y alterar las condiciones motivacionales de su propio comportamiento. El escape de tareas en la infancia es muy frecuente y, por tanto, eso viene a indicar las propiedades aversivas que se han generado por diversas vías. De igual manera, (3) la información disponible refleja la importancia que los niños –y el resto de la población también- dan a *lo tangible*. Por ejemplo, la necesidad de tener cosas alrededor, muchos enseres o propiedades (cajas repletas de juguetes, habitaciones infantiles que recuerdan a los rastros de antaño en algunas ciudades). Sin embargo, más que una tendencia intrínseca a los niños sería una muestra más de la importancia que la comunidad ha concedido a las propiedades reforzantes que pueda tener lo tangible, incluido su valor sensorial (“se es lo que se tiene” en vez de, por ejemplo, “se es lo que se sabe”). Finalmente, (4) las condiciones sociales propician que los *reforzadores sensoriales* sean cada vez más importantes entre nuestros preadolescentes y adolescentes. Los comportamientos desarrollados para producir contingencias sensoriales son múltiples de manera que, por ejemplo, los adolescentes darían pasos para conseguir experiencias sensoriales “fuertes” vía consumo de drogas, vía otros medios, como mecanismos para conseguir otros reforzadores, entre ellos el reforzamiento básico de la experiencia sexual.

Consolidación de las preferencias iniciales

Hasta aquí, hemos expuesto algunas de las condiciones por las que se llegan a establecer y generalizar preferencias que irán delimitando el desarrollo posterior. Las preferencias pueden ser alteradas cuando aún no están muy establecidas o aún no forman parte de procesos verbales que resulten menos sensibles al cambio. Por tanto, es en la infancia cuando resulta más sencillo cambiar el ritmo de las preferencias. Si éstas perduran hasta la preadolescencia y adolescencia, el panorama se torna mucho más complicado en cuanto a cambiar tanto los gustos como las formas de conseguirlos, aunque en la adolescencia sí varíe la prioridad de unos valores sobre otros. A continuación, se presenta un ejemplo en el que se describe cómo las preferencias iniciales pueden asentarse o tornarse crónicas, y paralelamente, la manera en que esto se puede alterar; todo ello destacando el papel del sistema social verbal en el que el niño crece.

Ejemplo 5. Hacia la consolidación de la tendencia a estar solo. La preferencia inicial de un niño por estar solo puede convertirse en crónica si los adultos no actúan en la dirección de potenciar el gusto por estar también con otros niños. Con una historia desde el nacimiento en la que no haya habido apenas contacto con otros niños, se puede haber conformado la preferencia por realizar actividades que no impliquen a otros. Existen multitud de interacciones que pueden contribuir a que esta preferencia inicial se cronifique hasta llegar a catalogar al niño como

persona insociable, con escasas habilidades interpersonales y de comunicación, e incluso antipático y extraño con los amigos. Por ejemplo, puede ser que los primeros contactos con otros niños sean desafortunados por no contar con las habilidades de interacción mínimas. Como consecuencia, los niños lo rechazarían y así éstos adquirirían funciones aversivas; puede ocurrir también que los adultos responsables, en aras a que finalmente el niño se relacione con otros, fueren las situaciones de encuentro y fueren también el comportamiento del niño, lo cual sólo hace que estar con otros sea un estímulo aversivo aún más poderoso y que el patrón de alejamiento se torne crónico. Si no se hace nada en otra dirección, las funciones aversivas se actualizarían en la multitud de situaciones en las que tiene que estar con iguales (el colegio, por ejemplo), y de esta manera se conformaría una historia de escape de los niños y se potenciaría la preferencia por estar solo.

Si, por el contrario, a la preferencia inicial se sumaran otras interacciones de signo contrario, probablemente al final tendríamos un niño de los que coloquialmente se catalogan como sociables, extrovertidos, comunicativos, simpáticos con los amigos... Por ejemplo, trabajar en ambientes en los que, aunque a priori puedan existir funciones aversivas, sea posible generar otras condiciones tales como acudir con más frecuencia a parques o lugares donde esté acompañado de otros niños, servir los padres como modelos de habilidades interpersonales de no estar solo, describir y valorar más el hecho de que el niño esté acompañado, sugerir —sin forzar— la realización de actividades con otros niños a fin de romper la aún no cronificada tendencia al aislamiento. Todo ello podría hacer que estas actividades adquirieran funciones reforzantes que finalmente predominaran sobre las aversivas; de esta manera podría ocurrir entonces que hubiera más preferencias relevantes y que la evitación de los otros no fuera el modo esencial de funcionamiento.

En los diferentes ejemplos se destaca que el niño vive en un ambiente verbal, que desde muy temprano hace que las palabras y otras estimulaciones adquieran funciones verbales o simbólicas (por ejemplo, un objeto nuevo que se asocie a la palabra NO, adquiere las funciones de NO sin interacción previa con el objeto. Así el niño responde al objeto alejándose o no queriéndolo). A pesar de ello, vivir en un ambiente verbal no significa ni comprender del mismo modo ni que las fórmulas o reglas sean seguidas de un modo equivalente o que tengan el mismo grado de control para todos los individuos e incluso para la misma persona en diferentes circunstancias de su vida. Paulatinamente el niño aprende a responder a las fórmulas verbales hasta generar y consolidar repertorios eficaces, o no, de autocontrol. El proceso básico se inicia con la formación de la *regulación verbal* en sus tres tipos básicos, identificados como *pliance*, *tracking* y *augmenting* (Hayes, Zettle y Rosenfarb, 1989). El *pliance* (cumplimiento de reglas por la función mediada por otros) es la forma más elemental de regulación verbal e implica una historia con numerosas ocasiones en las que los adultos han reforzado seguir las reglas; el *tracking* (cumplimiento de reglas por el rastreo de huellas naturales) implica una historia con numerosas ocasiones en las que hacer lo que se dice ha sido reforzado por las consecuencias propias o naturales de la acción. Por tanto, generan un repertorio flexible y en buena parte independiente de las consecuencias mediadas por otros. Por ejemplo, si se le dice "ponte el jersey, hace frío" y al ponérselo se realza que ya no tendrá frío, se estarían resaltando las consecuencias naturales de la acción. Sin embargo, en el mismo ejemplo, si se realza que ha hecho lo que se le ha dicho, y que están muy contentos porque ha obedecido, éstas serían consecuencias que

fomentan una regulación verbal centrada en las consecuencias positivas o negativas que proveen otros. Por último, el *augmenting* es la forma de control más compleja en tanto que implica la existencia en el repertorio de otras relaciones simbólicas. Por ejemplo, puede ser que pasear por el campo no sea relevante hasta que el sujeto oye algo como “para tener suerte y ser como X es fundamental salir al campo a pasear”; si para el niño “ser como X” es algo fundamental, entonces la idea de pasear por el campo adquirirá propiedades reforzantes aunque nunca haya tenido experiencia directa con eso, y la probabilidad de que finalmente lo pida o se sienta contento si se lo sugieren, se incrementará (véanse ejemplos en Barnes-Holmes, Hayes y Dymond, 2001; Hayes, Gifford y Hayes, 1998; Hayes, Zettle y Rosenfarb, 1989; Wilson y Luciano, 2002, entre otros). Es necesario reseñar que no hay formas de regulación que sean mejores que otras *per se*, como todo, depende de para qué. No obstante, los extremos de estos tipos de regulación pueden conllevar limitaciones, peligros o riesgos. Por tanto, lo importante será procurar que los tres repertorios existan como formas de regulación relevantes, y disponer las condiciones para que los niños se ajusten según el patrón que en cada momento sea más efectivo a la larga. Por ejemplo, el *pliance* es absolutamente necesario al principio del desarrollo psicológico ya que fomenta el ajuste a las normas básicas de socialización; pero será igualmente necesario hacer un ajustado desvanecimiento del “control excesivo” por obedecer a otros hasta el punto que sea necesario, si queremos niños que sepan “andar por el mundo” según sus propios criterios, lo que puede incluir hacer caso a lo que otros dicen. Por ejemplo, depender o quedar ajustado exclusivamente en la adolescencia a la aprobación o el rechazo de otros, sin mirar dónde eso puede conducir, es un patrón de riesgo en numerosos ámbitos (drogas, estudios, etcétera).

En este punto cabe presentar tres ejemplos de preferencias crónicas que muestran *patrones que pueden llegar a ser limitantes*, con cierto énfasis en el último ejemplo como caso especial de regulación verbal.

Ejemplo 6. Condiciones, en parte, en dirección al narcisismo. Supóngase un niño que desde temprano reciba una valoración excesiva por parte de su madre de sus logros a la par que sus errores son mitigados o ignorados, cuando no justificados o adjudicados a la envidia o falta de consideración de otros en el entorno del niño. A la par que esto ocurre, el niño es espectador de críticas a otros e infravaloraciones con frecuentes comparaciones respecto del niño en cuestión quién, además, es descrito como un niño especial, de un nivel superior a sus iguales, único, brillante y que ha de ser tratado de un modo especial acorde a tales características. Si la vida del niño transcurre en los mismos términos, es probable que cuando más adelante el niño/adolescente se encuentre con personas que no le concedan un trato especial, no quiera saber de ellas, les ataque verbalmente, les culpe de sus errores o problemas por su falta de sensibilidad hacia sus características importantes y especiales. La polarización de estas condiciones serán parte de los elementos implicados en un estilo personal narcisista.

Ejemplo 7. Condiciones de “dejar hacer” y el niño “tirano”. Estas condiciones que, a continuación, brevemente ejemplificamos son cada vez más frecuentes de tal manera que el resultado, “niños tiranos”, se extiende de un modo vertiginoso en la sociedad actual. Cuando los padres “dejan hacer”, lo hacen por algo y en este caso el referente es que los padres no quieren que su hijo “lo pase mal” como les ocurrió a ellos, o bien que “hay que dejar que hagan lo que quieran para favorecer su personalidad, es el mejor modo de que lleguen a ser felices”. Este tipo

de reglas por parte de los padres no sólo conducirá a desarrollar un niño con escasas habilidades de autocontrol, de solución de problemas y afrontamiento adaptativo de la condición humana, sino que, a la larga, redundará en un sufrimiento considerable en los propios padres. Los niños poco a poco aprenden a marcar el funcionamiento de los padres y las contingencias que los padres proporcionan, hasta el punto de ser ellos quienes determinan qué van a comer, dónde y con quién dormirán, qué ropa usar, cuándo jugarán los padres con ellos, cuándo y qué ver en la TV, cuándo se saldrá a pasear..., etcétera. Poco a poco desarrollan estilos interactivos con los padres que demandan atención y la consecución de lo que quieren a cualquier precio. Cuando los padres dan algún “no”, éste no perdura demasiado ante las rabietas y otras respuestas iniciales para acabar con la amenaza. Más tarde, los razonamientos de igualdad padres-hijos, la reflexión de ¿por qué tienes que mandar tú, o por qué tengo que hacer lo que tú digas?, los insultos y las amenazas van generando un estilo en el que los padres se convierten en víctimas de su propio enredo ya que las demandas cada vez son más extensas y las negativas a hacer tareas que contengan algún esfuerzo o malestar simplemente se incrementan de un modo extremo, tanto como oportunidades la sociedad va ofreciéndoles (Internet, *chats*, juegos, salidas, y otras muchas necesidades). En consecuencia, la balanza se inclina totalmente hacia aquellas actividades y demandas que les permite hacer lo que están acostumbrados a hacer, o sea, lo que quieren en cada momento y a costa de lo que sea.

Ejemplo 8. Condiciones en dirección a un patrón de evitación experiencial destructivo. La necesidad de conseguir todo rápido, sin dificultad, sin esforzarse... puede ser un valor que seleccione formas de respuesta adaptativas, o bien muy limitantes, en tanto que impida conseguir otros valores que requieran del esfuerzo, de la perseverancia, de la paciencia y de encajar alguna que otra frustración. O sea, que si prima no esforzarse y no exponerse a algo de frustración se limitan las opciones. La cuestión es que ese tipo de regulación del comportamiento no siempre va a favor de cómo funciona la naturaleza como seres biológicos y como seres sociales (excepto en el mundo feliz de Huxley). Si se genera un mundo “verdaderamente feliz”, en cuanto protector, el niño no aprenderá a exponerse a la frustración que como seres verbales ocurre en contingencias de extinción o de castigo que no pueden ser evitadas (sus compañeros no siempre hacen lo que quiere, la comida no siempre es la que le gusta, los aparatos a veces se rompen, se pueden tener enfermedades, perder cosas, amigos, padres..., no cumplirse lo que le habían dicho, no ser criticado, tener éxito, etcétera). Si el niño no aprende a sobrellevar las consecuencias negativas, no tendrá habilidades para reaccionar a las mismas cuando ocurran (o los adultos –el estado o las instituciones- tendrán que producir un ambiente siempre favorable a lo que el niño quiera). Además, si los padres se comportan y describen lo que les pasa y el porqué de sus acciones, y los niños observan lo que hacen y dicen, es probable que copien. Según lo que ocurra, el niño puede aprender la fórmula referida a que “la vida es un mundo feliz” donde las dificultades y adversidades no van con él. Si surgen se entenderían como negativas y se afanará deliberadamente en suprimirlas. Un ejemplo que fomenta este tipo de regulación verbal es el caso de una madre que de modo sistemático tan pronto surge el mínimo atisbo de sufrimiento, organiza las condiciones para suprimirlo rápidamente y sin que el niño lo note. Más adelante, le hará consciente de la importancia de suprimirlo para poder funcionar (por ejemplo, “olvida eso o no podrás trabajar”, “sentirse así es malo, ven y tómate esto para sentirte mejor”, “pensar eso de ti no es bueno, piensa que eres genial en vez de eso y te sentirás mejor, luego harás tus deberes”). El resultado es que el niño aprende que ciertos sentimientos o pensamientos no son buenos y aprende a suprimirlos como un modo de acabar con los obstáculos para poder hacer lo que quiere o debe. A veces eso funciona, pero en ese proceso el niño está aprendiendo a seguir fórmulas verbales que no se ajustan al funcionamiento natural y social (por ejemplo, puede aprender a suprimir sentimientos negativos aislándose o dejando de hacer cosas, o bien insultando, o mintiendo, o inventando excusas para no ir al colegio –a veces, modeladas o instruidas por otros en

el ambiente social). Estos comportamientos no sólo propician que el niño no llegue a sentirse mal sino que a la par pueden generar otros beneficios inmediatos al niño (por ejemplo, conseguir atención de los padres u otros, y/o acceder a otros reforzadores). La cuestión es que a la larga un repertorio cronificado para evitar cualquier frustración o dolor, limitará considerablemente la vida del niño. Es decir, ese funcionamiento que puede haber servido en una etapa de la vida, limitará sus interacciones sociales y otras actividades necesarias para la socialización en la adolescencia (el adolescente seguirá la fórmula ya paradójica de “hacer todo eso para estar bien, para no recibir críticas, ni aguantar a los demás o para conseguir su atención”). Si ese funcionamiento no produce los dividendos esperados, este niño-adolescente tendrá más frustración, a la que reaccionará de algún modo acorde a su historia para eliminarla y puede quedar atrapado en el propio funcionamiento (por ejemplo, ingerir pastillas, drogas, abandonar a su familia, agredir, aislarse en casa, quedarse en la cama, etcétera). Así es como pueden surgir formas nuevas de conseguir la atención y el bienestar inmediato aunque perjudique a la larga, desde la agresión o la ingesta de drogas al aislamiento y la depresión.

En síntesis, lo que acaba siendo reforzante o aversivo depende de numerosas interacciones y, a la par, los reforzadores agrupan múltiples respuestas que conformarán clases y que formarán parte de las características de personalidad. A su vez, todos los ejemplos indicados permiten destacar el papel del lenguaje en la formación de la personalidad, en tanto que la mediación verbal exacerbada conduce a insensibilidad a otras contingencias, lo que impediría cambios en ciertas preferencias iniciales, y derivaría en la consolidación de las mismas. De igual manera, el lenguaje como comportamiento simbólico será la piedra angular en el desarrollo del yo y del autoconocimiento. A ello dedicamos el siguiente apartado.

EL DESARROLLO DEL YO Y EL AUTOCONOCIMIENTO

La experiencia del yo es, igual que otras discriminaciones relevantes para la vida, una abstracción que el niño va aprendiendo a través de numerosas experiencias que concurren en un único lugar que es él, ese lugar que sus padres y hermanos inicialmente ubican señalando hacia él y con un nombre. Son, además, sucesivas interacciones las que van propiciando el conocimiento de uno mismo como un ser singular con sus características históricas e intransferibles. Se considera, pues, que es la comunidad verbal más temprana y próxima al niño la responsable directa de la formación del yo y de sus características. Y debido a que esa comunidad es cada vez más amplia, en términos del fraccionamiento de las instancias sociales que se ocupan del niño, ocurre que en la formación del yo de un niño particular intervienen muchos adultos que no siempre operan con los mismos criterios. En tales condiciones, la variabilidad está servida en un mundo social que potencia individuos con múltiples roles sociales y donde la “autenticidad” y los pensamientos “uniformes del yo” se ven anticuados y rígidos. No obstante y, a pesar de los tiempos que corren, se requiere generar un yo que aglutine o sea depositario de todos esos roles, cada uno con su criterio de autenticidad y, por tanto, sin un criterio único sino dependiente de las circunstancias. Es decir, es el yo-posmoderno de nuestra sociedad actual que se abre paso a "marchas forzadas" entre padres que se distribuyen en una mezcla de yo-moderno y yo-romántico

(véase Gergen, 1987; Gil Roales-Nieto, 2002).

A continuación se hará una breve descripción del proceso de formación del yo encaminado al contenido psicológico que denominamos autoconocimiento, tomando como partida las definiciones de Skinner (1974), las apreciaciones de Hayes (1984) y la especificación de su desarrollo en Kohlenberg y Tsai (1991), Luciano (1996c) y Barnes-Holmes, Hayes y Dymon (2001).

El *desarrollo del yo y sus contenidos*. Según donde centremos la atención, las apreciaciones en torno a lo que constituye el yo, el sí mismo, son variadas; por ejemplo, ante la pregunta, ¿si te faltase un brazo, seguirías siendo tú?, en general, la respuesta más frecuente es que sí. Si se pregunta a adolescentes desde cuándo se recuerdan, la respuesta más frecuente se retrotrae a los 5, 6 o 7 años. Cuando preguntamos, sin embargo, si se recuerdan con los mismos gustos, las mismas ideas, y haciendo las mismas cosas que cuando tenían 13 años, es frecuente que respondan que no. Estos ejemplos muestran que ese yo de la primera pregunta es algo que una vez formado, va con uno siempre, va con uno durante la vida –está siempre presente– aunque el cuerpo cambie, o cambien los gustos o el modo de pensar, etcétera. Y esto permite que apuntemos a lo que serían las tres dimensiones básicas del yo: el yo como el contenido verbal (lo que se piensa, siente, recuerda), el yo como un proceso en marcha de los contenidos (el acto de pensar, sentir, imaginar, recordar, etcétera), y el yo como el contexto, lugar y fondo sin fin, de todos los contenidos y procesos. Muy brevemente (véase en más detalle, Hayes, 1984; Kohlenberg y Tsai, 1991; Barnes-Holmes, Hayes y Dymon, 2001; Wilson y Luciano, 2002; Luciano, 1996c) señalaremos el proceso de interacción socio-verbal que conforma las tres dimensiones básicas del yo, que resultan ser una construcción socioverbal, cuyas características responden a la historia específica de cada persona desde niño (Hayes, 1984).

El proceso de socialización, considerado como la disposición de condiciones, accidental y/o deliberada, por parte inicialmente de los adultos y más tarde de otros niños, comienza tan pronto el bebé está en el mundo, constituyendo el proceso por el cual el niño aprende a nombrar lo que le rodea y a él mismo, y aprende también numerosas relaciones entre objetos, y entre él y los objetos y otras personas. Es una continuidad de interacciones sociales que comportan relaciones de igualdad, de comparación, de equivalencia, de oposición, de perspectiva, etcétera, y por tanto, aprenderá a comportarse de modo relacional o simbólico con los eventos en el mundo.

Es sobre la base de numerosas preguntas, ayudas y consecuencias al responder, que el niño aprende a valorar las cosas y los eventos como buenos o malos, y a responder a los porqués a la par que a preguntar. En ese proceso temprano, aprenderá a discriminar quién es y aprenderá a tener experiencias privadas sobre la base de las múltiples oportunidades que el ambiente verbal le proporcione para tener contenidos y procesos psicológicos desde los que derivará su yo, siempre en un lugar (“su aquí”). Por ejemplo, son numerosas las oportunidades para responder a preguntas sobre lo que está viendo, lo que oye, toca..., de modo que a través de responder “a lo que ve” (a veces, una manzana, otras a mamá, otras al osito, etcétera), se abstraiga la experiencia de “ver”, a la par que ocurre lo mismo con otras experiencias, como oír, tocar, saborear, hablar, etcétera. Estas experiencias son inicialmente compartidas con los adultos

y más tarde discriminadas como experiencia privada de tal manera que el resultado es doble. Por un lado –tomando el ejemplo de “ver”– se desliga el contenido que se ve (por ejemplo, la manzana unas veces y otras, la pera, el osito, etc.) del proceso o acto de “ver” (o sea, la experiencia de ver). Por otro lado, al producirse ese proceso en numerosas experiencias distintas (ver, oír, tocar, sentir, etcétera), se desligan los contenidos y los procesos, y es así que surge el yo como un contexto personal para todas las experiencias psicológicas que, aunque distintas, concurren en el mismo lugar. Ese lugar es el “yo” equivalente a su nombre, a señalar hacia él como “aquí”, mientras que otras experiencias de otros concurren en otra posición, opuesta o distinta.

El carácter socio-verbal de las interacciones que dan lugar a la formación del yo es el que permite explicar los distintos productos personales, algunos de los cuales pueden resultar limitantes al niño convertido en adolescente y más tarde en adulto. Bien porque la abstracción del yo no llegue a producirse y, consecuentemente, no se desliguen los elementos necesarios que llevarían a la formación de las tres dimensiones del yo (arriba mencionadas), o bien porque las señales que finalmente controlen estas dimensiones sean limitantes para la vida del niño-adolescente y adulto. No obstante, queda fuera de los marcos de este artículo una descripción exhaustiva de los trastornos del yo (véase, por ejemplo, la síntesis de trastornos psicológicos del yo en Kohlenberg y Tsai, 1991; y en el Trastorno de Evitación Experiencial en Wilson y Luciano, 2002).

Consecuentemente, cabe concluir que el niño aprende muy temprano a comunicarse simbólicamente (véase para un análisis detallado Barnes-Holmes, Roche, Healy, Lyddy, Cullinan y Hayes, 2001; Luciano y Gómez, 2001; Luciano y Hayes, 2001; y Wilson y Luciano, 2002). Esto supone el hecho de que aprende a responder a las funciones de las palabras, aprende a valorar de un modo u otro todo aquello con lo que contacta incluido sus propias experiencias, aprende a dar explicaciones de las cosas, de su propio comportamiento y del de los demás, y aprende a seguir normas o reglas de otros a la par que aquéllas que va construyendo sobre la base del repertorio relacional adquirido. Todos estos contextos verbales se expanden y dan cobijo a repertorios verbales más complejos que forman parte del autoconocimiento y que a continuación comentamos.

MÁS INGREDIENTES PARA EL AUTOCONOCIMIENTO

Los comportamientos más ligados al autoconocimiento van apareciendo conforme el proceso de desarrollo del yo se complica. El niño aprende a valorar con palabras lo que le gusta, y aprende a seguir las palabras de otros y las suyas según las condiciones le “señalen” simbólicamente las contingencias que prefiere o quiere en ese momento. Son numerosas las oportunidades que se le ofrecen al niño desde muy pronto en estas direcciones (véase Bijou, 1976).

A veces, (a) se le pide que valore algo como bueno o malo de modo que las funciones que por su historia ya tenga asociadas a “bueno” o “malo” transfieren o transforman las del presente objeto o hecho que se está valorando. Por ejemplo, si se le dice “eso es malo”, las funciones que tenga la palabra malo en la historia del niño se aplicarán a aquello que se está valorando o está ocurriendo.

Otras veces, (b) el niño observa la valoración que otras personas, importantes en su vida, hacen de las cosas, de sí mismos y de él, e imita lo que otros hacen.

Y en otras ocasiones, (c) se le pedirá explícitamente que se comporte de un modo particular ante lo que crea que es, por ejemplo, “malo” y se aplicarán consecuencias según lo que haga (naturales o directamente relacionadas a la acción realizada, o bien consecuencias sociales por obedecer o hacer lo que los adultos dicen) -véase ejemplo en página 186.

Paralelamente a esto, el niño, desde las primeras interacciones, va aprendiendo a “explicar” lo que le rodea, incluyendo su comportamiento, y a verse responsable, o no, de lo que va a hacer o de lo que ha hecho o ha ocurrido. Desde temprano, se hacen numerosas preguntas parecidas a “¿qué te pasa?”, y si no responde, pronto los padres darán una respuesta que les satisfaga o rectificarán la que el niño proporcione. Así, fortalecen las razones o explicaciones que les acomodan y con ello van potenciando un tipo de razonamiento referido al comportamiento del propio niño. Por ejemplo, atribuir lo que ha hecho a él mismo o bien a otros, o a la naturaleza. También se proporcionan razones para que el niño aprenda a sentirse orgulloso, o no, de lo que ha hecho o dicho. Todo esto puede confluir en una *variedad de estilos* distintos. Veamos algunos ejemplos.

Primero, puede potenciarse que el niño este *más o menos pendiente de su estado de ánimo*. Si las interacciones en relación al estado de ánimo son muchas en el entorno del niño (por ejemplo, se hacen insistentes preguntas como “¿te sientes bien?” “¿Estás mal?” “¿Estás contento?”, etc., y otros adultos o niños relevantes sirven de modelos, etc.) se potenciará este estilo. Por el contrario, si el niño vive en un ambiente donde la atención se centra con más frecuencia hacia otro tipo de eventos (por ejemplo, atender a lo que se hace, en vez de a lo que se siente, procurando así un nivel de atención al estado anímico limitado a momentos muy específicos), no se generaría una conciencia y dependencia sistemáticas y duraderas del estado de ánimo para hacer otras actividades (jugar, hacer las tareas, comer, dormir, hablar, trabajar).

Segundo, se puede potenciar el *tipo de atribución*. Por ejemplo, que atribuya (a) lo que ha pasado, le pasa o le va a pasar a la acción de otros, o a las circunstancias, o a la suerte; o bien (b) que atribuya lo que le pasa a él mismo y adopte una posición derrotista o pasiva, o bien una actitud activa; o bien (c) un estilo mixto que respondería a uno u otro modo de atribución según se hubiera establecido la discriminación del grado de implicación en lo ocurrido, en lo que hace, de modo que la atribución de la responsabilidad fuera condicional.

Tercero, se puede potenciar una actuación de *responsabilidad de un modo generalizado* o bien *limitado o dependiente del tipo de atribución*. Por ejemplo, si los padres fomentan, modelan y atienden para que se repongan las consecuencias de lo hecho (tanto si se hizo con conciencia -esto es, deliberadamente- como si ocurrió de un modo accidental) se fomenta un patrón responsable bien distinto de aquél que puede surgir si sistemáticamente eluden que el niño reponga las consecuencias de la acción y pida excusas. No cabe duda que si los padres son quienes reponen la mayoría de las veces, el patrón de irresponsabilidad será un hecho al margen de la atribución que el niño pueda generar.

Cuarto, se potencia un *estilo agresivo* cuando el niño aprende a conseguir lo que quiere agrediendo. Un ambiente donde los padres y otros hagan evidente al niño la agresión, el odio, el chantaje, será un caldo de cultivo eficaz para potenciar esos patrones a la larga, aunque en la interacción familiar el patrón predominante puede ser la sumisión si las amenazas hacia el niño son muchas.

Quinto, la autoestima es otro producto verbal que responde a las interacciones que ocurren principalmente en la infancia y que se potencian –al extremo– en la pre-adolescencia en los tiempos actuales. La autoestima se refiere al *feedback* verbal (o valoración) que uno relaciona con lo que ha hecho, y se potencia en paralelo al *locus* de control y los tipos de atribuciones. Puede ser una *autoestima* centrada en las consecuencias asociadas de un modo natural al comportamiento producido, o bien centrada en las consecuencias sociales que su comportamiento genera a través de muchas ocasiones. Por ejemplo, cuando un niño está en circunstancias que obligan a resolver problemas (con las ayudas que sean precisas en los más pequeños), los padres y educadores pueden centrar su atención en el resultado natural de la acción (dígase, “mira conseguiste hacer el puzzle, tienes que estar orgulloso de ti”, o “arreglaste esto y ahora todos podemos usarlo, vales mucho, eres genial”). Después de muchas oportunidades con una práctica similar, esas verbalizaciones se van desvaneciendo de modo que el resultado de la acción sea el que controle simbólicamente el comportamiento del niño. Llega un momento en que el niño deriva esas verbalizaciones a nuevas situaciones, centrándose más en las contingencias naturales de su acción. Paralelamente, y para el caso de que haya sido enseñado a rectificar sobre lo que su comportamiento genera, se observará que actúa para reponer o disculpar el resultado, sin proyectar en otros la culpa o responsabilidad de no haberlo conseguido. Si, por el contrario, se genera una dependencia de las valoraciones de lo ocurrido sobre si a otros les gusta o no, y esto ocurre de modo sistemático, tendremos un patrón de *autoestima dependiente de otros*.

Finalmente, si son mínimas las oportunidades para que el niño se vea exitoso y si además se fomenta una atribución centrada en él y una valoración negativa de los fracasos, se generará un *patrón de baja autoestima*. Si por el contrario, las oportunidades para que el niño tenga éxito son muchas y se hace verbalmente explícito el resultado satisfactorio, a la par que el éxito se atribuye al niño y se rodea de un *feedback* positivo, se generará un *patrón de autoestima alto* y personalmente será muy relevante para él, favoreciendo que se convierta en el centro de la escena social para el caso de que la frecuencia de estas interacciones se multiplique. Tanto un extremo como el otro se relacionan con patrones de rigidez personal a la hora de afrontar los fracasos o los éxitos. Resulta aconsejable, por tanto, reducir tanto la dependencia de los estados de ánimo como la importancia de la autoestima en un polo u otro y, a la par, favorecer patrones de responsabilidad hacia adelante, tanto ante los resultados de las propias acciones como en la colaboración para reponer las consecuencias de las acciones de otros –siempre que así se estime oportuno.

SÍNTESIS

El medio social del niño (padres, educadores y medios de comunicación) es la

pieza clave en la formación de lo que los niños valoran y de cómo lo consiguen. Por ello, tendrían que esforzarse por propiciar modelos y contenidos verbales que generen niños responsables de lo que hacen, niños motivados por contingencias a largo plazo y no sólo a corto plazo y, por tanto, niños que tengan repertorios de esfuerzo, de no dejarse llevar por lo más fácil o inmediato. A su vez, niños centrados relativamente en su estado de ánimo, y más en sus juegos, sus tareas, motivados por las contingencias que los comportamientos producen para resolver problemas no sólo con beneficio para ellos sino para otros. Niños que aprendan a rectificar cuando las cosas no salgan bien y, por tanto, niños que hayan aprendido a superar las dificultades pequeñas al principio y quizá más complejas en su vida futura. Especialmente, incidimos en la importancia de generar comportamientos regulados verbalmente que ajusten el comportamiento al orden natural de las cosas y a valores a largo plazo, en vez de comportamientos que se ajusten al bienestar inmediato pero que alejen a los niños de aquello que pueda ser importante para ellos a la larga. Y niños que conozcan y sientan curiosidad por el funcionamiento de las cosas y que, por tanto, aprendan a diferenciar lo que puede ser cambiado y lo que no puede ser cambiado de un modo natural (y ha de ser aceptado sin más). Y, al nivel que en cada caso corresponda, que aprendan que vivir es actuar, tomando responsabilidad de su elección y de las consecuencias que puede tener.

Nótese lo lejos que se sitúa todo lo anterior respecto de la potenciación por los adultos –la mayor parte de las veces inadvertida o inconsciente– de un repertorio personal egocéntrico y centrado en sentirse bien a costa de lo que fuere, de un repertorio encauzado a la consecución rápida y sin esfuerzo de lo que se quiere. Son los adultos (en su papel de padres, profesores, y políticos) quienes justifican interacciones y condiciones hedonistas sobre la base de máximas como, por ejemplo, “que mis hijos o los niños no sufran lo que yo he sufrido o he visto sufrir, que tengan la vida lo más fácil posible”. En estos ámbitos de interacción interpersonal, los resultados son muy variados. Entre ellos, también son el caldo de cultivo para la conformación de repertorios “tiranos” e incluso agresivos para conseguir lo que se quiere, o de tendencias personales en las que la responsabilidad de lo malo sea de otros y lo bueno, de uno mismo. Asimismo, serían elementos clave para la formación de tendencias personales de dependencia de las contingencias sociales de los demás para vivir, o bien de tendencias de independencia o aislamiento extremo de los demás, excepto como meros instrumentos para conseguir otras cosas... En este sentido, cabe resaltar la mezcla explosiva que puede darse ante interacciones interpersonales que han fomentado la infravaloración de los demás y la agresión. Por ejemplo, cuando “los otros” no han sido considerados como personas (a diferencia de las cosas), y como “personas de valor”, inevitablemente para el niño, los demás o ciertas personas en particular, no tendrán apenas importancia, de modo que fácilmente reaccionará ante algo desagradable que se atribuya a ellas del mismo modo que reaccionaría ante una piedra u otro obstáculo que se pusiera en su camino. Esta mezcla se complica aún más si el niño ha desarrollado una dependencia material de los otros para conseguir ciertos placeres o reforzadores, de modo que no valorará a los demás más allá de ser meros instrumentos para acceder a otras cosas. En estos casos, la mínima dificultad que otros oponen para conseguir lo que se quiere, se resuelve con algún tipo de agresión que, según el tipo de razonamientos y de valora-

ciones verbalmente establecido, quedará plenamente justificado para quién se comporta agresivamente.

En suma, no podemos eludir la responsabilidad. Sin duda, en el mundo de la infancia no podemos hacer caso a aquellas personas, ya sean políticos o profesionales, que no asumen la responsabilidad que inevitablemente tiene cualquier adulto en la vida de un niño, sin que ello resuelva el dilema de estar también implicados en la génesis de los patrones de responsabilidad personal en el niño/adolescente al compás de la edad. Así Bijou (1976) ya señalaba que los valores de los niños son los valores de los adultos que regulan la sociedad. Por todo ello, lo que hacemos, decimos y las contingencias que aplicamos cuando los niños responden según su particular historia genética y ontogenética son esenciales en este proceso. En este punto eludir (que es lo más fácil) es una forma de hacer, es una elección de los adultos en todos los ámbitos de la vida y, como todo, tiene sus consecuencias. Sin duda, y en los tiempos que corren en los que los signos de autoridad y de control se valoran negativamente, la tarea de educar es una tarea comprometida y harto difícil.

El área de la personalidad es muy extensa, tanto que acoge el repertorio global de la persona, y así entendida adquiere una importancia considerable que, en la actualidad, está siendo reconocida desde distintos ámbitos conceptuales por su importancia en la prevención y el tratamiento de los trastornos psicológicos. Aun a sabiendas de las implicaciones que tiene el escaso conocimiento sobre la influencia diferencial, a lo largo del desarrollo ontogenético, de aquellos reforzadores que lo son por razones filogenéticas (véase, por ejemplo, Harrington, Fink y Dougher, 2001), en este trabajo hemos presentado un ensayo analítico desde una perspectiva funcional-contextual bajo las aportaciones recientes en el ámbito de la conducta verbal, las relaciones arbitrarias entre eventos psicológicos y la derivación de funciones psicológicas. En este recorrido, hemos aludido a los modelos clásicos de la personalidad que contienen un valor predictivo relativo pero con implicaciones reducidas para la prevención y alteración de las clases de respuestas que quedan seleccionadas por contingencias de reforzamiento. Estos aspectos han sido los puntos centrales de este trabajo, que se han completado con un breve análisis de la formación de las dimensiones del yo y algunos asuntos relativos al autoconocimiento.

REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1937). *Personality: a Psychological interpretation*, New York: Henry Holt and company. (trad. cast.: Psicología de la Personalidad, Buenos Aires, Paidós, 1974).
- Andreu, Y.V. (1996). Consistencia comportamental. En A. Fierro (ed.), *Manual de psicología de la personalidad*, (pp. 57-86). Barcelona: Paidós.
- Barnes-Holmes, D., Hayes, S.C., y Dymond, S. (2001). Self and self-directed rules. En S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (ed.), *Relational Frame Theory. A post-skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic.
- Barnes-Holmes, Y., Roche, B., Healy, O., Lyddy, F., Cullinan, V., y Hayes, S. (2001). Psychological Development, En S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, y B. Roche (ed.), *Relational Frame Theory. A post-skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic.

- Bijou, S.W. (1976). *Child Development: The Basic Stage of Early Childhood*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (trad. cast.: Psicología del desarrollo infantil: La etapa básica de la niñez. México, Trillas, 1982).
- Bijou, S.W. (1995). *Behavior Analysis of Child Development* (2ª edición). Reno, NV: Context Press.
- Bijou, S.W. y Baer, D.M. (1961). *Child Development: A systematic and empirical theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (trad. cast.: Psicología del desarrollo infantil: Lecturas en el análisis experimental, México, Trillas, 1969).
- Catania, C. (1998). *Learning*. U.S.River, NJ: Prentice-Hall
- Fierro, A. (1983). *Personalidad, sistema de conductas*. México: Trillas.
- Fierro, A. (1996a). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1996b). El ámbito de personalidad en psicología. En A. Fierro (ed.), *Manual de psicología de la personalidad*, (pp. 19-56). Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1996c). El conocimiento de sí mismo. En A. Fierro (ed.), *Manual de psicología de la personalidad*, (pp. 113-152). Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1991). *El Yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gil Roales-Nieto, J. (2002). *La personalidad en el postmodernismo*. Conferencia Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Julio, Santander.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Harrington, J.A., Fink, B.C. y Dougher, M.J. (2001). Into the Lion's Den: Incorporating personality and evolutionary psychology to expand clinical behavior analysis. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica/International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 175-189
- Harzem, P. (1984). Experimental análisis de diferencias individuales y personalidad. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 42, 385-395.
- Hayes, S.C. (1984). Making sense of spirituality. *Behaviorism*, 12, 99-110.
- Hayes, S.C., Barnes-Holmes, D. y Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory a post-skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic.
- Hayes, S.C., Gifford, E. y Hayes, G.J. (1998). Moral behavior and the development of verbal regulation. *The Behavior Analyst*, 21, 253-279.
- Hayes, S.C., Zettle, R.D. y Rosenfarb, I. (1989). Rule-Following. En S.C. Hayes (ed.), *Rule-Governed Behavior. Cognition, Contingencies, and Instructional Control* (pp. 191-220). New York: Plenum Press.
- Iwata, B.A., Dorsey, M.F., Slifer, K.J., Bauman, K.E., y Richman, G.S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and intervention in developmental disabilities*, 2, 3-20.
- Kantor, J.R. y Smith, N.W. (1975). *The science of psychology. An interbehavioral survey*. Chicago, Ill.: The Principia Press.
- Kohlenberg, R.J. y Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy*. New York: Plenum Press.
- López Soler, C. (1996). Interacción persona-situación. En A. Fierro (ed.), *Manual de psicología de la personalidad*, (pp. 407-444). Barcelona: Paidós.
- Lubinski, D. y Thompson, T. (1986). Functional units of human behavior and their integration: A dispositional análisis. En T. Thompson y M.D. Zeiler (eds.), *Analysis and integration of behavioral units* (pp. 275-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luciano, M.C. (1992). Estimulación Precoz: Hacia un análisis del entrenamiento en conducta verbal y

habilidades más complejas. En Arnal y cols. (eds.), *Estimulación precoz e integración escolar del niño con retraso en el desarrollo* (pp. 119-146). CEP: Granada.

- Luciano, M.C. (1996a/1997). Intervención Psicológica en una perspectiva conductual analítico-funcional. En M.C. Luciano (ed.), *Manual de Psicología Clínica. Infancia y adolescencia* (pp. 225-280). Valencia: Promolibro.
- Luciano, M.C. (1996b/1997). Características del comportamiento en la infancia y la adolescencia. En M.C. Luciano (ed.), *Manual de Psicología Clínica. Infancia y adolescencia* (pp. 21-70). Valencia: Promolibro.
- Luciano, M.C. (1996c/1997). Intervención Psicológica en Retraso en el Desarrollo: Una perspectiva funcional. En M.C. Luciano (ed.), *Manual de Psicología Clínica. Infancia y adolescencia* (pp. 465-526). Valencia: Promolibro.
- Luciano, M.C. y Gómez-Martín, S. (2001). Derivación de funciones psicológicas. *Psicothema*, 13, 700-707.
- Luciano, M.C. y Hayes, S.C. (2001). Trastorno de Evitación Experiencial. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 109-157.
- Luciano, M.C., y López-Ríos, F. (1994). Desarrollo afectivo y de la personalidad. En J.L. Gallego y J. R. Gallardo (eds.), *Educación Infantil* (pp. 211-232). Archidona: Aljibe.
- MacCorquodale, K. y Meehl, P. (1948). On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. *Psychological Review*, 55, 95-107.
- Meehl, P. (1986). Trait language and behavior. En T. Thompson y M.D. Zeiler (Eds.), *Análisis and integration of behavioral units* (pp. 315-334). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, C.R., Bolling, M.Y. y Kohlenberg, R.J. (1998). Operant theory of personality. En D.F. Barone, M. Hersen, y V.B. Van Hasselt (Eds.), *Advanced personality* (pp. 155-172). New York: Plenum Press.
- Pelechano, V. (1973). *Personalidad y parámetros. Tres escuelas y un modelo*. Barcelona: Vicens Vives.
- Pelechano, V. (1993). *Personalidad: un enfoque histórico-conceptual*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. (1996). Una introducción al modelo de parámetros en personalidad. En V. Pelechano (coord.), *Psicología de la personalidad I. Teorías* (pp. 337-368). Barcelona: Ariel.
- Pervin, L.A. (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pervin, L.A. (1996). *The science of personality*. Nueva York: John Wiley and Sons. (traducción castellana: La ciencia de la Personalidad, Madrid: McGraw-Hill, 1998).
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*, México: Trillas.
- Rosales-Ruiz, J. y Baer, D.M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 533-544.
- Ryle, (1949). *The concept of mind*. Londres: Hutchinson.
- Skinner, B.F. (1974). *Sobre el Conductismo*. Fontanella: Barcelona.
- Staats, A.W. (1975). *Conductismo social*. México: El Manual Moderno.
- Tustin, D. (2000). Revealed preference between reinforcers used to examine hypotheses about behavioral consistencies. *Behavior Modification*, 24, 411-424.
- Wilson, K.G. y Luciano, M.C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.

Recibido, 2 Diciembre 2002

Aceptado, 23 de diciembre 2002